

Artigo original

# Interpelações sobre a construção curricular de uma professora a partir dos estudos da história de vida: será que a eja é o lugar dessa “biologia tão limpa”?

*Scientific denialism in educational agenda: challenges for teaching Science and Biology*

*Negacionismo científico en la agenda educativa: desafíos para la enseñanza de Ciencias y Biología*

Mariana Cassab<sup>1</sup> 

**Citação:** CASSAB, Mariana.

Interpelações sobre a construção curricular de uma professora a partir dos estudos da história de vida: será que a EJA é o lugar dessa “Biologia tão limpa”?

Revista Triângulo, v. 18, p. e025029. DOI:

10.18554/rt.v18i.7926.

**Recebido:** 11 out. 2024

**Aceito:** 17 jun. 2025

**Publicado:** 09 set. 2025



1. Universidade Federal de Juiz de Fora , Juiz de Fora, MG, Brasil. \* Autor correspondente: [mariana.cassab@ufjf.br](mailto:mariana.cassab@ufjf.br)

**Resumo:** O estudo examina a elaboração curricular na EJA, por meio da história de vida de uma professora de Biologia, pondo em relevo os conflitos e os modos com os quais a educadora situa sua atuação profissional e o currículo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Currículo. História de vida. Educação em Ciências e Biologia.

**Abstract:** The study examines the development of curricula in EJA, through the life story of a Biology teacher, highlighting the conflicts and the ways in which the educator situates her professional performance and the curriculum.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Curriculum. Life story. Science and Biology Education.

**Resumen:** El estudio examina el desarrollo curricular en la EJA, a través de la historia de vida de una profesora de Biología, destacando los conflictos y formas en que la educadora sitúa su desempeño profesional y el currículo.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos; Plan de estudios; Historia de vida, Educación en Ciencias y Biología.

## 1. Introdução

A construção de currículos próprios endereçados à Educação de Jovens e Adultos figura como um importante desafio a ser enfrentado no campo das políticas educacionais e no trabalho cotidiano realizado por profissionais que atuam nas escolas que ofertam a modalidade. Contudo, o exame da realidade indica o quanto é necessário avançar nesse quesito crucial para a oferta da EJA de qualidade

social. Currículos que acabam por reproduzir de modo trivializado o que é praticado no ensino dito regular acabam configurando-se como mais uma força favorável à expulsão dos jovens, adultos e idosos dos espaços escolares. Entender como as educadoras investem em produzir currículos específicos no exercício de seu desenvolvimento profissional na EJA é, por conseguinte, uma iniciativa valiosa diante do propósito de recusar arquiteturas curriculares rígidas e propor currículos que articulem os conhecimentos escolares historicamente produzidos aos saberes, às experiências de vida e às expectativas diversas, tanto de educandos, como de educadoras.

Segundo Goodson (2022), as mudanças no padrão global da governança escolar e controle estatal da educação, cada vez mais centralizadores e coercitivos, inspiram novos focos nas pesquisas no campo do currículo, interessadas no estudo da vida e trabalho docente, em seu conhecimento profissional, missões e crenças. Para o pesquisador, essas são dimensões centrais para entender os processos de desenvolvimento curricular, especialmente em tempos de reformas educacionais. Nesse bojo, um franco investimento em estudos de história de vida e narrativas docentes intensificou-se nas últimas décadas, contribuindo para a ampliação de abordagens que assinalam as perspectivas biográficas e pessoais de docentes. Tais perspectivas permitem compreender o que conta como educação, isto é, compreender as formas como o currículo escolar são decretadas e conceitualizadas na sala de aula, inclusive diante das demandas e resistências discentes (Goodson, 2022).

Foi caminhando nessa direção que se desenrolou a terceira e última fase da pesquisa “O Ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos: leituras curriculares”, interessada em compreender os processos de construção curricular realizados por professoras de Ciências e Biologia na EJA. Por meio da realização de entrevistas de história de vida, o propósito foi entender como as vidas, em suas trajetórias humanas, de formação e profissional, moldam os entendimentos que professoras tem da docência e do seu trabalho na EJA no que tange à produção dos currículos. Desse modo, ao considerar as docentes como sujeitas de primeira ordem na concretização curricular (Sacristán, 2017), buscou-se amplificar a escuta sensível acerca de como professoras de Ciências e Biologia vão construindo sua autopercepção profissional, mediante temporalidades e contextos diversos de atuação.

Para o recorte específico dessa produção, foi enfocada a análise de seis entrevistas com apenas uma professora, designada pelo nome fictício de Maria da Penha, em homenagem a mulher que, com sua luta, inspirou a formulação da lei que comemora, em 2024, dezoito anos de existência. Também são fictícios todos os nomes de pessoas, lugares e escolas mencionados, com vistas a garantir o anonimato de nossa sujeita da pesquisa.

Perspectivado pelo entendimento de que “o trabalho profissional não pode ser divorciado da vida dos profissionais” (Goodson, 2022, p. 97), no estudo, procurou-se entender como a narração de Penha nos possibilita interpretar o trabalho curricular na EJA, em face de seu desenvolvimento profissional e humano, pondo em relevo os conflitos, as contradições, os tensionamentos e os modos com os quais a educadora situa o currículo e a si mesma como professora no trabalho de narrar sua vida.

## **2. A história de vida como dispositivo para desvendar os processos de fabricação curricular**

Ao teorizar as histórias de vida das professoras de Ciências e Biologia da EJA, é importante advertir que o propósito não é estabelecer o foco no mundo privado do indivíduo. O, o que se busca

teorizar é o trabalho docente na EJA, com enfoque na relação entre desenvolvimento profissional e produção curricular e, partir do mundo do indivíduo, decifrar o coletivo em sua trama cultural, política e social. O ponto chave é que a história de carreira de uma professora de Ciências e Biologia, que atua há muitos anos na EJA, não é apenas fruto de experiências individuais; é mutuamente memórias coletivas da cultura e do contexto estrutural (Goodson, 2007).

Seu processo de construção da sua identidade docente se dá exatamente nessa relação dialética entre sujeito e comunidades profissionais, nas quais se enquadra e transverte e a estrutura. Em razão disso, vale admitir que as comunidades profissionais não devem ser interpeladas como entes monolíticos (Goodson, 2007), enquanto identidade é tratada “como uma narrativa significativa que se mantém em construção” (Goodson, 2007, p. 63), enfatizando que “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” (Pollak, 1992, p. 5). O esforço analítico, portanto, se dá em reintroduzir a história de vida individual em contexto coletivo. Isso significa não descuidar do contexto estrutural das vidas e zelar para que as histórias não fiquem no nível do pessoal e do prático, enquadrando-as em uma teoria de contexto (Goodson, 2015).

Na mesma linha, interpelar o currículo tem a ver com pôr em evidência as condições concretas e subjetivas que participam de sua configuração. Os currículos não se forjam no ato de boa vontade e na abstração. Por isso, como reconhece Sacristán (2017, p. 21), a construção do currículo “não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento”. Esse não é apenas um dispositivo teórico a qual se recorre; é também uma posição política decisiva para que leituras prescritivas, ingênuas ou cretinas em relação ao trabalho curricular que se desenvolve na Educação de Jovens e Adultos sejam superadas. Como Goodson (2022) bem pontua, não se pode desconsiderar no horizonte de análise das histórias de vida que o desenvolvimento profissional se dá em arenas institucionais fortemente patrulhadas.

Em termos teórico-metodológico, assume-se a pesquisa de história de vida como uma abordagem qualitativa para a produção dos dados, mediante a condução de entrevistas aprofundadas produzidas em vários turnos de interação (Gill; Goodson, 2015). Antes de se avançar, cabe uma breve apresentação da sujeita da pesquisa. Maria da Penha é uma mulher branca sem filhos, nascida na cidade de Juiz de Fora (JF), em 1975. Seus pais, que só a tiveram como filha, são naturais de Jaboaão, uma pequena cidade da Zona da Mata Mineira. No ano de 1999, formou-se em Ciências Biológicas, em uma universidade federal. Fez mestrado profissional em 2013 e atua na escola básica desde 1997, antes mesmo de integralizar sua formação inicial. Em 2001, foi aprovada em concurso público na rede estadual de Minas Gerais, nomeada em 2004 e tem experiência na Educação de Jovens e Adultos, de forma descontínua, desde 2006.

### 3. Caminhos de formação em um tempo de luta pelo acesso à escola para todos

Filha de pai não alfabetizado e mãe com baixa escolarização, Maria da Penha realizou algo inédito na história familiar – contrariou as projeções de que se tornaria empregada doméstica ou operária. Ela é professora de Ciências e Biologia e isso tem a ver com aspectos importantes apreendidos na retomada posterior do que foi narrado. Ter integralizado seu ciclo de formação básica e superior certamente foi um fator precípuo. Ela foi a primeira de sua família a se formar em uma universidade pública.

Mesmo com “pouco estudo”, todo o incentivo, o apoio e a presença recebidos dos pais em seu percurso escolar foram mobilizados como contundentes para que obtivesse sucesso. No movimento de

pensamento no qual esse fato é representado, Maria da Penha recupera os sentidos atribuídos ao papel dos seus pais durante o período de sua formação escolar e universitária. “Eles viam na educação uma forma de transformação social na minha vida.” Como explicam Carrano et ali (2015, p. 1446) “a influência das famílias no desempenho escolar dos filhos não pode ser considerada como puro reflexo de uma condição material, econômica ou de estágio de mobilidade escolar. As análises necessitam combinar as dimensões do material-objetivo e do simbólico-cultural”. Disso decorre a importância de serem assinalados os sentidos de realização e transformação articulados ao desempenho escolar que os pais de Penha atribuem à sua formação.

Nesse caso, a história de vida refeita pela memória também seleciona outro momento ilustrativo de tal apoio: o período em que realizou a prova para dar prosseguimento aos estudos, no que hoje é denominado segundo segmento do ensino fundamental. A disputa pela vaga se deu na Escola Estadual Carlos Rodrigues Brandão, uma unidade de reconhecido prestígio na cidade, por preparar os alunos para o acesso ao ensino superior. Ao contar esse episódio, nossa educadora faz menção ao número restrito de escolas, fato que acentua o caráter de seletividade do exame prestado. Seus pais a acompanharam até a unidade no dia da prova e isso foi importante para ter sucesso. Aprovada, Penha lá estudou até o final do ensino médio e lá também retornou para atuar como professora concursada do estado de MG, em 2004.

A história de vida de Maria da Penha, articulada a uma história de contexto, remete-nos aos processos lentos e conturbados de expansão e democratização de educação escolar em nosso país. Sua vida testemunha um período histórico em que a oferta educacional era ainda incipiente para atender amplas parcelas da população. Souza (2019, p. 411) explicita que foi apenas a partir da década de 1960 que se intensificou em Minas o “crescimento da rede de escolas públicas de ensino médio, porém em quantidade insuficiente para atender as demandas e necessidades da população”.

Desse modo, diante de uma rede de ensino precária, mecanismos seletivos que autorizassem a progressão escolar tornavam ainda mais improvável o avanço da escolarização das filhas dos grupos populares para além do ensino de primeiro grau, hoje chamado de Ensino Fundamental. Vale para esse aspecto asseverar que Penha prestou a prova no ano de 1985 e que o exame de admissão, “linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária” (Nunes, 2000, p. 45), foi oficialmente extinto pela Lei 5.692, de 1971. Ou seja, a narrativa de Penha sugere que ainda eram praticados, em JF, processos seletivos que chancelavam aos alunos considerados melhores o direito de dar continuidade ao seu estudo. Maria teve que enfrentar muitas barreiras até chegar a se formar como professora. Essa experiência existencial imprimiu repercussões nos sentidos de missão que forja para sua atuação como professora de Ciências e Biologia, conforme será discutido à frente.

É notável que o percurso de formação de Maria da Penha, articulado à pouca escolarização de seus pais, contraria o conjunto de pesquisas que reconhecem correlação positiva entre o maior nível de formação dos responsáveis das crianças e o avanço na sua escolarização (Brenner e Carrano, 2023). Outros fatores, portanto, contribuem para que seja interpelado o percurso não acidentado que Maria cumpre na escola. Um fator selecionado por Penha em sua trajetória de vida diz respeito à mudança que seus pais fizeram da pequena cidade de Jaboação, onde trabalharam na zona rural, para Juiz de Fora. “Eu até falo com minha mãe: ‘Mãe, graças a Deus que vocês mudaram de Jaboação para cá, porque eu não sei se morando em Jaboação eu ia conseguir estar na universidade”, reconhece nossa educadora. Os dados estatísticos sugerem procedência na ponderação de Penha, porque “em 2001, a escolaridade média da população acima dos dez anos ou mais que vivia na zona rural (3,35) equivalia a quase metade da escolaridade da população urbana, de 6,51 anos” (Pereira e Castro, 2021, p. 29).

Seus pais terem ido morar em uma cidade de médio porte como JF ampliou suas chances de dar continuidade a sua escolarização, especialmente se considerarmos o quanto a expansão da oferta do ensino ginásial ainda era precária, em especial na zona rural. Oliveira (2011) relata que, nos anos de 1980, o número de escolas na zona rural mineira era ainda mais insuficiente, fato agravado em função das medidas de nucleação, que geraram o fechamento de unidades escolares durante esse período.

Outros três fatores também cumprem papel importante na interpretação realizada: o tamanho de sua família, a vivência do trabalho durante o tempo da formação e sua cor. Maria da Penha é filha única e, segundo Carrano et al (2015, p. 1444), “famílias numerosas apresentam maior dificuldade em dar suporte educacional, na medida em que é preciso distribuir recursos e tempo para cada um dos filhos.” Ela integrar uma família pouco numerosa também nos ajuda a entender a atenção e os cuidados recebidos, especialmente da mãe, além de possivelmente ter sido um fator condicionante para que não fosse obrigada a ingressar no mercado de trabalho precocemente.

Na pesquisa conduzida por Carrano et al (2015) junto a jovens estudantes do Rio Janeiro, atesta-se a dificuldade maior em permanecer na escola por parte daqueles que trabalham. No referido estudo, os autores encontram correlação positiva entre ter que trabalhar durante o ensino fundamental e abandonar a escola nessa etapa da escolarização. Penha precisou conciliar formação e trabalho, quando atuou como secretária em um curso de informática, aos 17 anos de idade, assim como durante uma parte da graduação, quando que começou a atuar como professora. Todavia, é importante tratar a questão do trabalho com atenção. Se, por um lado, ele justifica a evasão de muitos jovens da escola, Brenner e Carrano (2023, p.16) argumentam que

A participação de jovens em atividades de trabalho remunerado não deve ser compreendida tão somente como resultado de situações socioeconômicas adversas que produzem a busca por meios de subsistência. A necessidade que os leva a trabalhar em concomitância com o tempo de escola combina-se com mediações relacionadas com a busca de independência e autonomia. Independência econômica e material e autonomia simbólica diante de seus pais e familiares.

Isso vai ao encontro das ponderações de Maria ao narrar a vivência do trabalho no ensino médio como uma experiência importante, visto que lhe permitiu que conhecer outras pessoas, ampliar seu horizonte de possibilidades e ganhar maior autonomia.

Por fim, o outro fator relevante para a interpretação proposta é que Maria da Penha é uma mulher branca. O exame de estatísticas que correlacionam cor e escolarização apontam que, em 2023, no grupo de 14 a 29 anos, 71,6% da população negra não completou o ensino médio e 70,6% dos jovens pretos ou pardos deixou os estudos sem concluir o ensino superior (IBGE, 2024). Conforme explica Almeida (2019, p. 42) “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.” Ou seja, por ser branca, Maria ocupa um lugar de privilégio diante da ação estrutural de nossa sociedade racista, que atua como uma máquina produtora de desigualdade racial, se convertendo também em desigualdade educacional, conforme visto nas estatísticas sobreditas.

Assim, a análise da história de vida de Maria da Penha nos oferece chaves para recusar as representações da história como o trabalho de indivíduos esforçados, que superam obstáculos diversos ou dos que fracassam por falta de suficiente esforço. Decerto, tem potencial para consubstanciar nossas teorias e nossas práticas libertadoras por recusar o componente ideológico tão central do neoliberalismo que é o individualismo, já que exige situar o sujeito no contexto estrutural que o

conforma. Goodson (2019, p. 133) é extremamente vigilante nesse aspecto, ao alertar que “a história de vida pessoal é um dispositivo individualizador se dissociado do contexto. Dá destaque às singularidades da personalidade e da circunstância individuais e, ao fazê-lo, oculta ou ignora circunstâncias coletivas e movimentos históricos.”

Por isso, cabe-nos incorporar na análise da história de vida de Penha as condições políticas expressas em seu tempo histórico, marcado pela implementação de políticas neoliberais no país. A recusa do Estado brasileiro em enfrentar as problemáticas sociais, como a questão da oferta educacional assinalada, acaba por concentrar nas famílias e no indivíduo a responsabilidade dos percursos de vida traçados. Ainda assim, esses não são os resultados de esforços individuais, pois pela via da análise dos contextos culturais, sociológicos, raciais, territoriais que sublinham a vida de Maria da Penha, é possível rechaçar a armadilha ideológica da noção de mérito.

Esses são alguns aspectos de sua socialização primária na família e na escola destacados na narrativa produzida, que nos ajudam a entender como vão se configurando as crenças pedagógicas de Maria da Penha e os sentidos de missão que atribui à profissão, ao longo da temporalidade de sua carreira. Na próxima seção, esse debate é aprofundado.

#### **4. Formação em disputa e o período inicial de prática**

Contrariando o desejo da família de vê-la médica, Maria da Penha pondera que chega ao curso de Ciências Biológicas inclinada à docência, muito em função da admiração que seus professores da escola cativavam. D. Eunice, sua professora das séries iniciais, foi a primeira lembrada, com seu violão e a audácia de levar as crianças para ter aula de baixo de uma árvore. Apesar de, rindo, confessar que “acho que eu queria ser uma Dona Eunice”, revelam-se em sua narrativa tensionamentos, persistentes para além dos anos iniciais de sua carreira, entre uma identidade docente que reconhece legitimidade à aula vivida ao pé de uma árvore e aquela que entende que o professor deve fidelidade à transmissão do conteúdo pré-estabelecido.

Isso explica porque também sejam convocados ao hall dos profissionais que concorreram para construção de sua identidade profissional seus professores da época em que era aluna no Colégio Estadual Carlos Rodrigues Brandão, ciosos em garantir a transmissão dos conteúdos por meio de uma conduta em que o professor versa sobre os conhecimentos, o aluno os memoriza e a relação entre docente e discente não deve ser de proximidade. Maria se refere aos professores dessa escola, com quem depois trabalhou, com respeito e também reconhecimento dos parâmetros que estabelecem na constituição cambiante de sua identidade docente, perseguindo-os e ao mesmo tempo questionando-os, na medida em que ganha experiência profissional.

Se, de partida, à docência era um propósito, na primeira metade do tempo da formação inicial, outros rumos se desenharam. Maria da Penha recupera a atenção e o empenho dado à formação no que tange o campo específico da Biologia. Chega a admitir que não conferiu devida importância à dimensão pedagógica de sua formação, mesmo reconhecendo seu bom desempenho nas disciplinas pedagógicas do curso e sendo tida pelos colegas como alguém a quem se podia recorrer durante as atividades propostas na Faculdade de Educação.

Para tratar das razões que a distanciaram do plano de se tornar professora, em um primeiro momento, Maria da Penha menciona dimensões de sua personalidade tímida e insegura o que, em sua visão, colidiam com as exigências que projetava ao trabalho docente. Nesse quesito, Antônia Nóvoa (2019) faz ponderações inquietantes em torno da formação docente. Ele trata a fragmentação que há



entre os espaços dedicados à formação docente – como os institutos das áreas disciplinares, as faculdades de educação e também a escola –, e o compromisso rebaixado com a formação dos professores nos contextos universitários como aspectos que depõem contra a produção de ambientes de aprendizagem favoráveis à indução profissional na docência.

É pertinente crer, por conseguinte, que dada vivência institucional, ao lado do baixo valor simbólico e material atribuídos ao magistério, tenham se configurado como fatores de afastamento e dúvida no que tange à sua escolha profissional. Para Nóvoa (2022), o acento negativo dado aos professores causa prejuízos à imagem da carreira e à vivência da profissão.

Contudo, esse percurso de formação voltado exclusivamente à área disciplinar de referência toma outro rumo quando questões de ordem financeira condicionam a permanência de Maria na universidade à necessidade de trabalhar. Por isso, em 1997, começou a dar aula como contratada do estado, na mesma cidade de origem de seus pais. Questionada sobre os desafios de aliar o trabalho com a formação inicial, recupera as ambiguidades vividas nesse período. De um lado, a vivência profissional contribuiu para dar sentido ao que estava sendo tratado de modo teórico no contexto da formação. De outro, precisava negociar acolhida junto aos seus professores acerca de sua nova condição como estudante trabalhadora, o que nem sempre recebeu.

Nota-se na análise das entrevistas de história de vida que as experiências dos primeiros anos de exercício profissional ocupam grande parte das memórias narradas. É possível que isso tenha a ver com o fato reconhecido por Antônio Nóvoa (2019, p. 199) de que “os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão”.

Dessarte, ao interpretar as quatro experiências docentes narradas, que marcam o período de prática inicial (Goodson, 2022), percebe-se que Maria expande gradualmente suas ideias sobre o que significa ser professora e como trabalhar o currículo. Isso tem a ver com o processo de redefinição do conceito inicial de ensino como transmissão do conteúdo, que terá repercussões em como paulatinamente configura seu trabalho na EJA, mais adiante na carreira. Em função do limite dessa produção, não será possível tratar de cada uma detidamente. São feitos destaques que ajudam a entender as relações entre desenvolvimento profissional, sentido de missão e construção curricular.

A história de vida é uma elaboração subjetiva, em que o substrato da narração é o processo de seleção da memória com seus destaques, esquecimentos e interdições (Pollak, 1989). Nesse movimento, a primeira experiência docente é narrada de modo afetivo e positivo, mesmo em face da condição de precisar dividir seu tempo da formação inicial com o trabalho docente e de outros aspectos abaixo salientados. Contratada pelo estado de Minas Gerais e subsidiada pelo governo municipal de Jaboaão, que financiava seu deslocamento até a escola, assumiu três turmas no ensino dito regular na pequena cidade onde seus pais nasceram e na qual ainda tinha familiares residentes. É necessário atentarmos para como esse episódio narrado da história de vida de Penha é elucidativo de um período histórico marcado pela carência de professores licenciados e pelas iniciativas governamentais precárias para atender a demanda de escolarização que paulatinamente se acentua.

A baixa remuneração recebida não era atrativa, mas a condição precária do contrato foi aceita, porque era uma professora novata, ainda em contexto inicial de formação, que precisava trabalhar. Das três turmas que teve na escola, uma era no turno da noite no ensino dito regular. Nessa, segundo Maria da Penha, estudavam alunos com “um perfil diferenciado”: muitos trabalhadores, mais velhos, interessados e com “muitas deficiências em termo de conteúdo.” Dessa experiência, a professora enfatiza o acolhimento recebido dos educandos, algo que considerou muito importante diante de sua

personalidade tímida, da inexperiência profissional e da insegurança de não dar conta da tarefa de ensinar.

Na esteira tridimensional espaço-temporal, na qual passado, presente e futuro se inter-relacionam, Maria da Penha descreve a si mesma, nesse período, como uma professora muito centrada no conteúdo. Sua narrativa sugere que as formas concretas de inserção dos seus estudantes na vida social não eram o ponto de partida para suas escolhas curriculares. Seu sentido de missão (Goodson, 2022) orbitava em torno do compromisso de garantir a socialização dos conteúdos tidos como elementares, tendo em vista que os parâmetros que lhe são fornecidos e dentro dos quais foi socializada na escola e formada profissionalmente na universidade reforçam uma relação com o currículo em que se exige uma fidelidade total a dados conteúdos prescritos, pré-fixados fora das fronteiras de sua sala de aula e imunes, em termos de sua validade, aos contextos de atuação e aos sujeitos da interação educativa. Particularmente, seu entendimento da importância desses conteúdos para a vitória que representou, na sua trajetória individual e familiar, ter ingressado em uma universidade pública reforça uma identidade docente desobrigada da tarefa de indagar sobre quais conhecimentos selecionar, para quem, por que e com base em quais finalidades em disputa.

Ou seja, no bojo do trabalho docente, se estabelece na biologia per se aquilo que o filho do trabalhador deve receber para garantir, naquela época, sua empregabilidade, sendo que o parâmetro idealizado da vida do sujeito e para onde ele se projeta é a vida segura e o emprego seguro, o que a sociologia do trabalho e os estudos sobre as juventudes, por exemplo, indicam não ter nenhum lastro no real. É em face dessa contradição que Arroyo (2007, p. 10) questiona as escolhas curriculares tão estáveis e impermeáveis à vida concreta dos educandos e à nova morfologia que o trabalho assume em tempos reestruturação produtiva:

Os caminhos para esses jovens e adultos continuam pensados para chegar à universidade ou, ao menos, qualificá-los para um bom emprego, para passar num concurso. Os currículos não foram pensados para essa situação instável, porque se supunha que era provisória e para poucos. No momento que essa condição se tornou permanente e para milhões, a escola continua, ingenuamente, preparando para um trabalho que não existe e para saberes supostamente necessários para a seleção em trabalhos que não existem. (...) Penso que, no mínimo, teríamos que ter um pouco de senso crítico. Não se trata de não ter currículos. Não se trata de não ter conhecimento. Não se trata de negar o conhecimento, mas que conhecimento? (Arroyo, 2007, p.10)

A problemática que o autor elabora é uma espécie de questionamento que só foi enfrentada pela docente bem mais à frente em seu desenvolvimento profissional. Contudo, mesmo que influenciada por dada tradição pedagógica que se move dentre inúmeras contradições marcada pelo “o movimento reiterado das elites brasileiras em sonegar a educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão” (Ciavatta, 2011, p. 173), um modelo determinista também não pode explicar a realidade curricular na qual a educadora é autora.

O entendimento de seu desenvolvimento profissional remete às aprendizagens relacionadas a cada novo desafio que se interpõe e a provoca a participar de novas e diferenciadas atuações em diversificados tempos, lugares da vida e contextos institucionais. A abordagem da história de vida, dessa maneira, possibilita a abertura de interpretações e elaborações do vivido, sensíveis aos desvios que a professora produz mediante as situações únicas, incertas e conflitivas que encontra no contexto concreto de sua atuação. Nele, ela ensaia pôr em ação outras crenças sobre o currículo, como aquelas cativadas por D. Eunice e que, ao serem integradas a uma história de contexto, articulam-se à



emergência na década de 1980 das pedagogias contra hegemônicas, gestadas no seio de um conjunto de fatores. Saviani (2011) reitera que tais fatores vão desde o processo de abertura democrática à organização e mobilização de educadores, inclusive em torno da realização de conferências brasileiras de educação. Também estão ligados ao incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela produção científica que se intensifica e ao desenvolvimento das faculdades de educação, entre outros.

Apesar das formas de reconhecer-se a si mesma nessa época como uma professora conteudista, a narração do vivido vai revelando os espaços que há em sua prática curricular rememorada para iniciativas como produzir modelos de célula com os estudantes, analisar as estruturas das plantas fora dos domínios da sala de aula, realizar aulas de campo. Isso porque Penha reconstrói sua primeira escola como o lugar de encontro de alunos com os quais se sentiu confiante e motivada. Como visto, ambiguidades em torno de sua prática profissional são notáveis.

Depois dessa experiência, Maria da Penha conseguiu outro contrato, agora na Escola Estadual Angicos, em JF. A experiência nessa escola é a única das quatro vivências narradas de seu período inicial que explicita o quanto a marcou negativamente na época, inclusive porque acentuou a hesitação que sentia acerca de sua escolha profissional. Descrita pela professora como uma escola pequena, “organizada” e com uma equipe acolhedora, lá assumiu uma turma de aceleração à noite. O estado fornecia o material didático que deveria ser trabalhado com os alunos adolescentes, multirrepetentes e, segundo a docente, rotulados pela escola como “problemáticos.” Diferente da proximidade que teve com os educandos de Jaboatão e o sentimento de confiança que esses lhe inspiraram, em Angicos os alunos a provocaram medo. Maria relembra que “já entrava na sala de aula com medo deles, era uma situação que foi muito difícil... [...] eu sonhava de noite com a sala de aula bagunçada, foi um período que me marcou.” Para enfrentar o “medo”, a “bagunça” e as dificuldades em se impor, recorreu a “toda aquela questão da educação tradicional, era nota, era tirar ponto de conceito [...]”. Eu esqueci tudo que eu tinha feito lá em Jaboatão.”

Pelo trabalho da memória, na possibilidade reiterada de deslocamento e reapropriação de sua estória, reflete que ao invés de favorecer a aprendizagem, “castigava” os discentes por inviabilizarem a condução de seu ideal de aula. Entende que orientada por uma perspectiva bancária de educação, reforçou o sentido de autodesvalia dos educandos e produziu em si mesmo um sentido acentuado de fracasso, na medida em que não conseguiu atingir o objetivo de fazer os alunos se interessarem pela matéria e ensinar. A recondução desse período na narração a faz constatar “que eles deveriam ser trabalhados de uma forma diferente”, mas que na época não teve condição objetiva e subjetiva para investir em uma prática pedagógica diferenciada. Ao jogar com esse tempo de sua vida profissional no curso de sua narrativa, Penha parece reconstruir o passado, reabilitando o que havia sido invalidado. Entende que no desenvolvimento de sua carreira, “a gente vai aprendendo com os erros, com o que deu certo, com o que deu errado”.

A narrativa de história de vida carrega uma riqueza ímpar e de complexo tratamento analítico, por trazer elementos da história coletiva, dos elementos da ordem do poder e da subjetividade de quem se escuta atentamente. No tecido desses entroncamentos, novamente se deixa entrever o poder das escolhas curriculares estabelecidas na configuração das disciplinas escolares e a dificuldade da professora, diante dos alunos concretos com experiências angulosas na escola, em questionar os conteúdos e os métodos pedagógicos que perseguia como ideal. Afinal, conforme trata Sacristán (2017, p. 182)

A visão do conhecimento como algo discutível talvez não seja uma característica dominante, nem dos programas de formação de professorado, nos quais costuma

predominar a posição implícita e explícita de que o currículo e o conhecimento são algo dado e não-problemático, o que sem dúvida tem uma importância decisiva nos futuros professores.

Vimos, então, que o período de prática inicial é reconstruído como um tempo em que ensinar significava transmitir o conteúdo. Há uma evidente ênfase para práticas curriculares nomeadas como bancárias (Freire, 2017) durante todo esse período, pois sua preocupação ativa estava mais centrada no conteúdo e em seu valor intrínseco, independente dos contextos escolares diversos em que atuou na época: escola rural, escola urbana, turma de aceleração, ensino modular, turma dita regular noturna e diurna, escola e turmas pequenas ou grandes.

Esse valor conferido ao conteúdo se alinha à exigência que faz a si mesmo de corresponder ao que Arroyo (2011) denomina como professora aulista. Entretanto, o desenvolvimento profissional tido como atividade em sua historicidade e caráter ativo revelam a dimensão gradual, contínua e contextual do processo de se fazer professora e conceber o currículo. É possível reconhecer na análise da história de vida aspectos que dizem respeito ao contexto escolar, relações e redes de apoio instituídas entre os profissionais da escola, cultura prevalente da unidade escolar e, principalmente, relações estabelecidas com os alunos como condições que impactaram sua atuação, inclusive motivando-a a produzir certas experimentações em que o aluno ocupa uma posição mais protagonista na fabricação curricular.

Ao lembrar e construir o vivido, nesse período de seu desenvolvimento profissional, não se revelam rupturas em torno da atuação de Penha e nem influências muito expressivas de sujeitos ou instâncias que provoquem deslocamentos radicais passíveis de desvencilhá-la dos conflitos vividos entre ser, ao mesmo tempo, a professora modelo Brandão e a modelo D. Eunice, conforme expressa no trecho abaixo:

Para mim, naquela época, a aula teria que ser na sala de aula, explicando um conteúdo que está dentro de uma grade curricular (...). Na minha cabeça, a aula estava relacionada à sala de aula, isso era aula. Mas nessa época que eu comecei a dar aula fora da sala, debaixo da árvore, eu achava que isso era aula também, mas aí quando eles me falavam que não era aula, eu já me questionava também, “o que eu estou fazendo, não estou dando aula, tem que seguir o livro, eu tenho que trabalhar o currículo”, eu voltava para o meu lado todo tradicional, porque na minha cabeça esses conceitos não estavam tão consolidados, acho que era uma coisa do meu desejo, mas eu, no fundo talvez, achava que também não era aula. Não é o meu conceito, mas é como se tivesse esse padrão do que é aula, do que é dar aula, estar lá na sala de aula, dando conteúdo que está no livro, então era isso que era aula, o resto não era aula. Eu vivi nesse tempo um conflito muito grande, porque eu achava que não era só isso, mas os meus colegas achavam que era só isso e eu achava que o professor talvez não precisasse ser assim tão duro, mas eles achavam que tinha que ser muito duro.

Foi em meio a esse turbilhão de conflitos, tensões, inquietações, aprendizagens e sentimentos que Maria da Penha chega como professora efetiva na escola onde outrora foi aluna e, um tempo depois, na Educação de Jovens e Adultos.

## 5. Em direção a uma Biologia Escolar própria da EJA

Após esse movimento de reconstruir, pelo trabalho de seleção que a memória faz, o desenvolvimento da carreira, na sua fase inicial de atuação, é hora de convocar a EJA na história de vida de nossa educadora. Como o substrato da análise é a narração e essa é uma seção muito importante do texto, a escolha da escrita passou por privilegiar excertos mais longos da palavra de Maria da Penha.

Ela foi aprovada em concurso público em 2001 e chegou à escola que estudou por quase toda vida no ano de 2004. Então, a sala dos professores, que era terreno interditado para uma reles aluna, desvendou-se para a nova docente da escola, implicada em conquistar reconhecimento profissional e respeito daqueles que antes eram seus professores e que, naquele momento, passaram a ser seus colegas de trabalho.

Nessa chegada à escola, tencionam-se os conflitos que a acompanharam durante as experiências profissionais pretéritas. Abaixo, reconstitui Brandão como o lugar em que seus ensaios em direção a uma professora mais aberta a romper com a aula expositiva eram deslegitimados:

Eles não queriam um professor lá que fugisse desse padrão. Eles queriam um professor que desse o conteúdo todo, que os alunos passassem no vestibular e que a escola tivesse esse nome. Então, eles não queriam esse professor que desse aula debaixo da árvore, que desse uma aula diferente, eles não queriam isso lá na escola. Algumas vezes, o diretor falava isso na sala dos professores, falava da importância da disciplina, sempre isso era muito falado para gente. Eu já ficava: “ah, meu deus, e agora, não posso conversar com os meninos, não posso rir de alguma coisa que é engraçada?” (...) Eu ficava “eu tenho que ser assim”, mas alguma coisa em mim não era daquele jeito. Foi muito difícil esse conflito até eu conseguir me aceitar do jeito que eu era, trabalhar da forma que eu achava que deveria ser. Então, foi um momento difícil para mim no Carlos Rodrigues Brandão nesse início, nesse conflito de ter que ser dessa forma.

Evidência na narrativa construída, o quanto esse período foi marcado por dilemas difíceis de lidar, a ponto de cogitar novamente em desistir da profissão. Nesse aspecto, a chegada de novos professores na escola, com quem compartilhou outras perspectivas em relação ao ato educativo, foi importante para seu processo de afirmação de disposições profissionais afeitas a estabelecer relações de proximidade com o aluno e de deslocar o currículo, principalmente, em termos metodológicos.

Foi em meio a essa trajetória, que é feita ao colocar em tensão heranças sucessivas e novas construções, que Penha chegou, em 2006, à Educação de Jovens e Adultos. Segunda a educadora, no início, ensinar Biologia na EJA envolveu fazer recortes do currículo praticado no ensino dito regular, exigido pelo tempo menor previsto para modalidade. Da mesma forma que acontecia nas turmas da manhã, os processos de seleção para acesso ao ensino superior eram uma influência importante no modo como construía o currículo.

Isso produziu, nas palavras de Penha, um “choque,” tanto para a educadora, que buscava atender em vão todo o conteúdo prescrito, quanto para os educandos, que manifestaram seu desagravo e dificuldades em torno dos conteúdos tão abstratos e distantes de seus saberes de experiências, assim como da demanda de memorização, que lhes parecia sem sentido e inatingível. No ano seguinte de trabalho, Penha reconhece que buscou ser mais maleável. Quando questionada no turno da entrevista sobre o que isso significava, responde:

Eu acho que é assim, tentar escolher dentro do conteúdo, ir selecionando aquilo que realmente faz mais sentido para eles, assim no dia a dia. Eu acho que não é uma visão assim... Eu acho que o ideal seria partir deles, eu lembro que eu li uns livros do Paulo Freire falando que o aluno precisa participar dessa construção do currículo, então, eu sei que ainda não é desse jeito, mas eu tento ir pelo que aparece mais no cotidiano, o que acontece mais das doenças que são mais... que tem uma incidência maior. Então, é dessa forma que eu tentei ser mais maleável. Não é aquela coisa de ter um conteúdo que está lá no livro e ter que cumprir todo aquele conteúdo, ou ter que cumprir o conteúdo que está no PISM.

Nesse movimento de selecionar, dentre os conhecimentos escolares trabalhados no contexto da disciplina escolar Biologia, aqueles que na sua ótica eram relevantes para o educando da EJA, menciona conteúdos como química dos alimentos e alimentação; infecções sexualmente transmissíveis; ecologia; doenças transmitidas por vírus; bactérias; verminoses; protozooses; genética molecular, articulada ao tema dos transgênicos e do teste de paternidade; sangue; vacina; soro; entre outros. Nessa fase de seu desenvolvimento profissional, os critérios de legitimação para a escolha dos conhecimentos escolares na EJA parecem articular (i) atenção aos conteúdos historicamente tratados no contexto da disciplina escolar Biologia; (ii) o caráter utilitário do conteúdo, por responder alguma questão da ordem da vida dos educandos ou do que acontece na cidade – em geral conteúdos relacionados ao campo da saúde e do meio ambiente e (iii) a identificação pessoal com alguma área específica da Biologia, que tem expressão no percurso particular de sua formação.

Contudo, outra dimensão se divisa no trecho acima em destaque, algo que a abordagem da história de vida permite problematizar. Ao encarar o passado com os olhos do presente, percebe-se que Penha se instiga a prospectar algo a ser conquistado no futuro de seu desenvolvimento profissional, reconhecido por ela em sua narração como aberto e em processo. Essa é a natureza crítico reflexiva da narrativa que Ricouer (2010) nos investe a reconhecer: o presente, o passado e a expectativa de futuro manifestados de modo tridimensional no trabalho de reconstruir sua história de vida.

Ser educadora da EJA e se ocupar de produzir currículos de Biologia próprios para a modalidade se desenha como um horizonte que coloca à educadora novos desafios e modos diversos de atuação. Vejamos o destaque de um trecho tão instigante de sua reflexão:

Você me perguntou sobre o conteúdo, e eu falei: “ah, mas o conteúdo às vezes não tem nada de Biologia”. Hoje eu fico me questionando isso. Será que para EJA, outras coisas também, será que essa biologia tão assim “limpa”, só falar o que é a mitocôndria, falar da fotossíntese, será que isso não pode se relacionar com outras coisas também? Hoje, eu já me questiono sobre isso, sobre esse conteúdo. Mas esse ainda é um ponto que é muito difícil para mim, para eu trabalhar, porque sempre fico pensando: “e o PISM, e o vestibular? Como vai ser, eles vão ter acesso, eles não vão ter acesso?” Então, é um ponto que eu ainda tenho que trabalhar em mim.

O que se desprende da fala acima é que, nesse processo de formação permanente, Maria da Penha franquia o esforço de reconhecer outra episteme para os conhecimentos que circulam na escola. Interpela o conhecimento escolar como algo que tem relação com os conhecimentos científicos, mas que não pode ser traduzido termo-a-termo com o que as ciências produzem, já que outros saberes participam de sua constituição, como os conhecimentos cotidianos e do senso comum (Lopes, 1999).

Por meio dessa interpretação, requisita abertura no currículo para os saberes dos alunos, seus interesses e expectativas em relação à Biologia escolar e também à escola. Passam a ser problemáticas que lhe interessa enfrentar, o que selecionar para ser trabalhado na aula com seu porquê. Nesse deslocamento, aprender a escutar os alunos passou a ser um quesito elementar, que vem sendo conquistado ao longo de sua caminhada profissional. Por isso, diz que

(...) eu acho que fui me aproximando. Eu digo que parece que eu fui me humanizando enquanto professora. Eu acho que antes, eu era uma professora do conteúdo e, com o tempo, eu fui me aproximando dessas pessoas, porque trabalhamos para pessoas, essas pessoas têm sentimento, têm história de vida.

Partindo da docência enfatizada em uma dimensão mais técnica, que marca seu período inicial de prática, Penha vem se embaraçando na dimensão humana própria do ato educativo, que racionalidades cientificadas, tecnicistas e neoliberais se empenham em interditar. Não quer dizer que deixa de reconhecer valor central aos conhecimentos escolares, mas é tipo de relação que estabelece com os mesmos que busca mudar, inclusive porque sua relação com os alunos se altera, dando lugar a uma escuta mais sensível.

Uma tarefa que na EJA, segundo Maria, se concretiza com maior desenvoltura por conta de dois aspectos explicitados. O primeiro é o número menor de alunos que atende por turma, o que faz com que haja mais tempo e espaço para uma interação de maior proximidade com os educandos. O segundo é o fato de constatar que sua autonomia relativa na EJA se amplia ao compará-la com o ensino dito regular, território em que as prescrições curriculares, os processos de avaliação externa e de acesso ao ensino de terceiro grau e mesmo as cobranças dos educandos e seus familiares tencionam a atuação da professora, de modo a respeitar o que é previsto no âmbito do currículo pré-ativo.

Esses são aspectos condicionantes, mas que só se convertem de fato em uma mudança de atuação porque Penha se vê, nesse momento de seu desenvolvimento profissional, como uma pessoa/educadora que conseguiu equacionar os conflitos que tanto a assombravam durante muitos anos de exercício no magistério. Novamente sua narrativa é instigante:

Foi depois de muito tempo que eu fui me encontrando e me aceitando e encontrando meu lugar. As outras pessoas foram respeitando o meu trabalho do jeito que eu trabalhava e, aí, eu fui vendo que era possível também, que era possível trabalhar de uma maneira que fosse mais maleável, que eu conversasse com os alunos, que eu risse com eles e que eles me respeitassem. Que eu não precisava estar o tempo inteiro lá com o chicote na mão para eles ficarem quietos, mas que era possível de uma outra forma conseguir a atenção e o respeito desses alunos.

Essa espécie de conciliação é conquistada de modo gradual. Figuram como aspectos decisivos nesse processo as trocas que estabeleceu com outros professores, as respostas que recebeu dos alunos em termos de escuta, interesse e aprendizagem, o reconhecimento pelos pares de sua competência profissional, o investimento em sua formação permanente com o foco nas questões teóricas do campo da educação e a oportunidade de atuar como supervisora no PIBID e conquistar um sentido de orgulho em sua profissão.

Aqui vale uma pausa para pontuar, com Goodson (2022), o quanto a habilidade e o orgulho que o profissional tem de seu trabalho são fatores centrais para sua atuação. Por fim, há também questões mais amplas de vida integral, como fazer terapia, tratar com orgulho a trajetória de vida, trabalho e luta de seus pais e família e, finalmente, desvencilhar-se da noção de mérito.

Assim, ao interpelar a construção curricular na EJA por meio do estudo da história de vida de uma educadora de Biologia, buscou-se produzir uma interpretação atenta às possibilidades de invenção gradativas de novos modos de ser na docência na EJA, a partir do vivido e do encontro com o outro, nos limites de dado contexto situacional e estrutural, em que se justapõem crenças pedagógicas e pessoais, carregadas de contradições, continuidades e rupturas.

## Referências

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1 n. 0, 5-19, 2007.

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BELLO, L. e BRITTO, V. **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. Agência IBGE Notícias, 22 de março de 2024.
- BRENNER, A. K. e CARRANO, P. C. R. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023.
- CARRANO, P. C. R.; MARINHO A. e OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015.
- CIAVATTA, M. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Laborn**, v. 1, n. 5, 2011.
- GILL, S. GOODSON, I. Métodos de História de vida e narrativa. In: SOMEKH, B. e LEWIN, C. (orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GOODSON, I. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Goiânia: Cegraf, 2007.
- GOODSON, I. **Narrativas em educação. A vida e a nós dos professores**. Portugal: Porto Editora, 2015.
- GOODSON, I. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- GOODSON, I. **A vida e o trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2022.
- LOPES, A. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.
- NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, dec. 2000. Acesso em 18 de agosto de 2024.
- OLIVEIRA, L. B. **Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970- 1985)**. 011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- PEREIRA, C. e CASTRO, C. **Texto para discussão - educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília, Rio de Janeiro: Ipea, 2021.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.



RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, R. F. O ensino secundário em Minas Gerais no período republicano: o secular desafio da democratização. In: NETO, W. G. e CARVALHO, C. H. **História da educação em Minas Gerais: da colônia à república**. V. 3: república. EDUFU, 2019.

---

**Contribuição dos autores:** Os autores contribuíram com a elaboração da fundamentação teórica, estruturação do artigo, pesquisa, análise e descrição dos resultados e revisão do manuscrito.

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

**Financiamento:** A pesquisa contou com financiamento da FAPEMIG.

---